

義務教育課程における福祉教育

村 上 尚 三 郎

はじめに

科學技術の畫期的な進歩、自由主義國家群におけるGNP第二位を誇る經濟の進展、めまぐるしい社會變動を示す一九七〇年代の始期にあつて、教育は、つぎの世代をになうものの精神構造（人間尊重を指向した）への要素を形成する機能として、たいせつな使命感をもつて臺頭してきたといつても過言ではない。

この教育のよりどころとして、我々がもつとも重視しなければならないものは、いうまでもなく教育基本法（一九四七・三・三一・法律第二五號）である。その前文は、

「われらは、さきに、日本國憲法を確定し、民主的で文化的な國家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢獻しようとする決意を示した。この理想の實現は、根本において教育の力にまつべきものである。われらは、個人の尊嚴を重んじ、眞理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。ここに、日本國憲法の精神に則り、教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を確立するため、この法律を制定する。」（傍點筆者）

また、教育の目的（同法第一條）として、

「教育は、人格の完成をめざし、平和的な國家及び社會の形成者として、眞理と正義を愛し、個人の價值をたつとび、勤勞と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な國民の育成を期して行なわれなければならない。」（傍點筆者）

といった教育理念を格調高くうたいあげている。

ところが、この基本法の理念も廣く國民の間、とくに教育界に定着することなく今日に至つたとみる向きが多い。たとえば、基本法にいう『普遍的、個性豊かな文化創造の教育の普及徹底』の達成度ということになると、それは、具體的にどこまでなされたというのであろうか。

さらにまた、目的にいう『自主的精神に充ちた人間育成の教育』というのは、日本の教育のレベルアップにどれ程の貢獻をしてきたというのだろうか。

總括的にみるならば、戦後二十餘年このかたの日本の教育は「理念と現實との懸隔」を埋めつくすことなく、一つの形骸の總稱——いわゆる「新教育」——として形式的に營まれてきたといつてよいであらう。

こうした、これまでの日本の教育事情を、勝田守一はつぎのように指摘する。

「教育の現實に關していえば、それは、まず、教育基本法の明文を、實質的にみまして行くことに努力することである。それが『平和』や『眞理』を愛好する國民の形成というリップ・サーヴィス（口先だけ）の教育から、實質的なその裏づけとほんとうに目的を達成する具體的で科學的な方法を求めて行くことである。」（岩波講座、教育、第一卷）

本論でとりあげたい福祉教育の問題も、勝田守一の指摘する厳しい現實に立ちながら、その淵源を教育基本法のもとつ理念に求め、その實現に、一步でも二歩でも近づこうとするものである。

周知のとおり、一九六〇年代後半からの急速な經濟成長は、一方において、所得格差の擴大、農村・都市における過疎・過密現象の發生、公害等の諸問題をクローズ・アップさせ、國民生活の安定、國民の福祉の實現の必要が、當面、解決をせまられる問題點として臺頭してきた。「福祉のない成長」、「福祉なき安定」のあり得ないことが、ようやく有識者間の關心を惹き起こしてきた。

福祉國家へのアプローチには、種々の方策があげられるが、國民の資質を福祉的に高めることもその一つであろうし、それは同時に、國家的課題としても要請されよう。

もちろん、その主要な領域は學校教育の機能がうけもつことになるわけだが、とりわけ、社會福祉に關する教育を、義務教育の課程から、發展的、段階的におこなおうとすることへのアプローチが、實は本論の意圖するところである。このことは社會福祉向上への道と、極めて質の高い民主主義社會の建設に對する、「教育の積極的參加」を意味することにもなると信ずるものである。

一、義務教育課程における福祉教育の必要性

1、福祉教育の必要とその概念

福祉と教育とは相互に深い關連領域をもつている。近年、「福祉即教育」の基本的發想がとくに社會福祉學研究の、社會福祉教育の世界において重視されるようになってきたことでも、この「福祉」と「教育」のそれぞれの機

能のもつかかりあいというものの意味が、おのずから理解できようというものである。

いつたい、社會福祉的なものの考え方や理解力ならびに行動的意欲および實踐性といった一連の能力・態度とよばれるものは、實は、人間尊重の精神、集團成員としての役割認識、社會活動への積極参加等の、現代社會においてもつとも缺けた「人間性の回復」に結びつくものであるだけに、その啓培は現代的課題にせまる時代の要請であるともいえる。

この分野の教育は、次の世代への期待という觀點から、子どもの時代から行なうことがもつとも効果的であり、それはまた、現代という歴史過程にてらして必然的な命題をもつものであると考えられることでもある。何となれば、序論でもふれたように、およそ教育が社會を基盤として成立するという背景をふまえるならば、教育は時代やところに順應する作用をもつと同時に、あわせて將來に對してするべくインサイトする作用もなければならぬ。人類社會發展のための、好ましい變革へ寄せる期待は、大きく教育に寄せられているからである。

(國連のウ・タント議長は、明日の世界を形成するにふさわしい教育目標を、

「私生活(人間生活)でも、國際社會でも、その基本的なものを、一、職業にいかん仕事を果たすか。二、社會生活にいかん社會の一員として參畫するか。三、道德面で、いかん人生目標をもつて人間として生きるか(相互援助、愛情、忍耐、友愛、生命への畏敬、寛容、共存など)。」に求め、強調している。

また、「二一世紀の教育」の著者、T・ブラメルドは、

「教育の目標は『人權の保證』『自己實現』のほか、『職業的市民的社會協力』や『奉仕』こそとりあげるべきである。」と指摘する。

もつとも、義務教育課程における福祉教育といつても、小・中學校にそれと銘うつた特別なカリキュラムを用意し、その教育計畫に基づいて特別な指導をするという形式をとるものではもちろんない。

この教育機能に期待するものを結論的にいうならば、それは、「教育（學習）權・兒童（福祉）權の主體者としての子ども」、「一個の人格體として尊重される子ども」の存在を認め、その子どもひとりひとりをたいせつにする教育（その内容と方法にわたつての）の展開にはかならない。

このような考え方を強調する現實的論據としてつぎの三點をあげたい。

(一) 人間育成の基礎としての福祉教育

つぎの世代をになうものへの期待・時代の要請を基本的視點として、子どもたちの人間形成、心理發達、社會性發達の過程においてこそ福祉教育はその基礎的領域をうけもつことが、學問・教育の系統から考えて當然のことである。そして、このことは、福祉國家を標榜する現代的課題にせまるものでもあり、またかれらの將來に資するものでもあるということ。

(二) 人間不在の教育からの脱皮の必要

教育の正常化がさげばながらも、現實の教育は進學本位の受験體制に結びついた知的教育にかたより、子どもの人間性を育てるうえで多くの問題點をもっていること。

(三) より整備された教育環境構成への指向

教育行政の貧困性がもたらしたことによる、學校教育全般にわたつての人と物の兩面の環境條件が歐米先進國に劣り不備であること。

このほか、

○ 高等教育ならびに社會福祉學者・研究者ならびに社會福祉現業の専門職からの要望

○ 小・中・高一貫した教育體系の不統一

○ 福祉について社會一般の關心の低位性

などあげられよう。

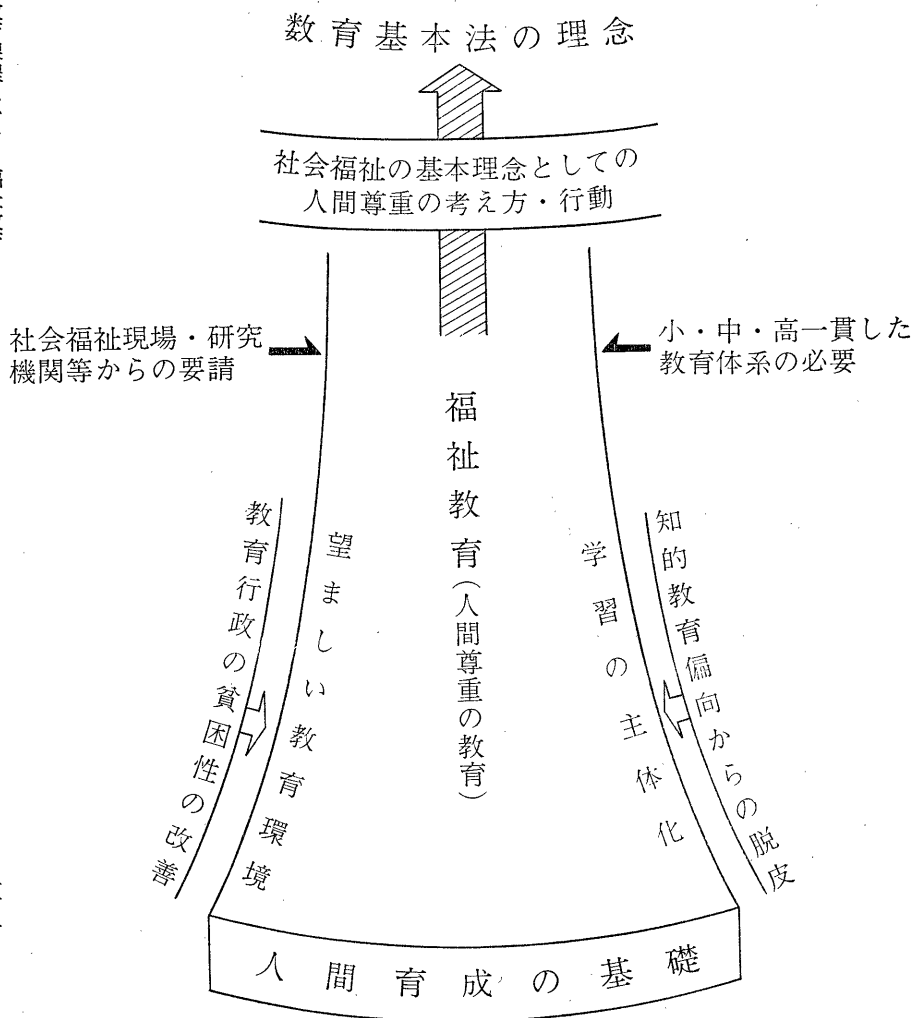
ここで、本來的に考えるならば、憲法、教育基本法、兒童憲章等の理念が、單なるリップ・サービスとしてでなく、きめ細かくひとりひとりの子どもに及び、「人間存在としての子ども」を尊重した教育が現實に行なわれているならば、ことさらに福祉教育の機能をとりにて論ずるまでもないことは理解できるであろう。このことは視點をかえてみるならば、「今日の學校教育があらためて問いなおされる多くの問題をかかえている」ともいえるのである。

以上のようにみてみると、今日、福祉教育とは、その概念を、

「めぐまれた教育環境の構成を願うなかで、また、個々の子どもの學習が主體化される過程をたどるなかで、社會福祉の根本理念ともいえる人間尊重の考え方や行動に關する基礎をつちかおうとする系統的・發展的な教育機能である。」
という、教育福祉の面をも包括した廣い視野からとらえることができるであろう。

（これまで述べてきたことがらをまとめたものが、次頁の圖1「福祉教育の基本構造」である。人間育成の基礎としての福祉教育は、とりもなおさず「人間尊重の教育」であり、それは、目標に「社會福祉の基本理念としての人間尊重の考え方・行動（實踐力）」をおき、この目標をとおして、教育基本法の理念に到達しようとするものである。この福祉教育は「望ましい教育環境」と「學習の主體化」という二つの側面に支えられながら成立する。前者はいうまでもなく教育條件の整備充實にかかわることであり、後者は、このめぐまれた教育條件のなかで、學習本來のすがた、即ち、子どもたちが、自らの力を自主的に發揚して

図1 福祉教育の基本構造



學習に積極的に取り組む姿勢の問題にかかわつてくることであつて、この兩側面はいわば、福祉教育推進の基本的前提とみてきしつかえあるまい。

*教育福祉と福祉教育とは、共通する面をもつというものの、本質的にその意を異にする。たとえば、子どもの學習環境を整えるという機能、學校給食の諸問題を解決するとか、學校内に専門のカウンセラーをおくとか等は教育福祉の領域に屬するものである。いつばう、福祉教育というときは、それは廣狹兩義にとらえることができるのであつて、狹義の意においては、いわゆる通常特殊教育といつてゐる分野ならびに、兒童福祉法に基づくところの各施設をおしての教育を指すものであり、廣義には、すべての子どもを對象とした福祉教育というのであつて、本論では後者（廣義）の立場をとつてゐる。

2、今日の教育にみられる問題點

（佛敎大學社會學部論叢第四號拙稿「學校社會事業展開の一試論―教師や子どもの問題を中心にして―」三四～四六頁參照）

福祉教育を進めるにあたり、まず認識しておかなければならないことは、この教育をいろいろな意味で阻害している問題點である。

「わが國の教育制度は、明治初期いらいわずか數十年の間に急速に先進國なみに發展したが、量的發展に對して、質的な面ではかなりの立ちおくれがみられる。とくに教育内容・學力・教育水準・機會均等・教育費・教師の水準などは、先進諸國にくらべてかなり低く、また國內における地域格差もひじょうに大きい實情にある。」

「教育の擔當者である教師も、確固たる教育理念がないため、無氣力で放任主義に流れる者が多く、教育者としての情熱と誇りを失い、どこにも次代をきざぐ新しい息吹きをみいだすことができない現狀にある。くわえて、教育者の質的低下は、教育方法の研究改善を忘れ、これが學力低下の大きな原因となつてゐる。」

ここにあげた二つの文は、ある政黨の政策書（昭和三九年一月發行）にみられる教育批判である。教育行政や教

師に關する問題などその批判は嚴しい。

量的發展に對する質的な面の立ちおくれは、まさにここに指摘されているとおりであつて、たとえば、明治四〇年代すでに日本の就學率は九八％の高率を示していた事實をもつてしても、教育普及度の量的發展は瞭然である。しかし、この、量の擴大が一方において質の向上をぎせいにしてきたという事實は、百年の歴史に深く根ざしていたことを忘れてはならない。そして、このような、いわば傳統的な教育の體質が、教育の地域格差を生み、特殊教育の貧困をもたらすなどの、質的水準を低めてきたといえる。

また、教師批判に關する前出引用文にあらわれている教師無能論もこれをそのままのみにするわけにはいかない。考えてみれば、一政黨の政策書がはつきりとした教師觀を打ち出してきているその歴史的背景をここで看過してはならない。なにが、今日の、多くの教師を無力化に追いやつたかということなのである。この意味において勝田守一のつぎの指摘は教訓的である。

「第一次アメリカ教育使節團（筆者註、敗戦後の日本教育の再建方策樹立のため、連合軍司令部の要請に基づき、米國陸軍省から派遣された對日米國教育使節團、昭和二一、二五年にそれぞれ報告書を、連合軍最高司令官に提出している）はその勸告で、『教師の能力が、もつともよく發揮できるのは自由の雰圍氣の中である』といつてゐる。この勸告にもとづいて改革されたはずの日本の教育のどこに『自由の雰圍氣』があるだろうか。戦後の日本の教育のただ一つの希望である、個人の生命の尊嚴と社會の福祉を守るための平和の教育を實踐することが危険視されるところにどこに教育の自由があるだろうか。平和教育は『赤』らしいという流言、個人的ではあるが權力を背景とする『忠告』、まじめな研究會への警察官のひそやかな出入、こんな事實は、いたるところにある。これらは、すべて公認のものではない。明白な、法的根據のある行動ではない。しかし、權力はこれを利用して、利用しないまでもこれを放置している。心理的な壓力が、『自由の雰圍氣』をいつのまにか失わせてしまつてゐる。教師の能力は、こうして抑壓しゆめられてゐる。教育の自由のないところに、教師は積極的な希望をもつて、教育に情熱をかたむ

けることは絶対にできない。」——岩波講座、前出書——（傍點筆者）

廣い國際的視野に立ち、明日の日本を創造し、形成するための「教育の自由」とはいつたい何なのかを、ここであらためて考えてみる必要があるように思う。

すべての教育機能のレベルにおいて、初等中等教育にこそ、教師に有能な人材を得、そして彼ら教師の自主的な、個性的な指導性を生かすことは、今日の教育にみられる問題點を改善するために、必要にして缺くことのできない方策の一つである。

この問題に關し、いみじくも中央教育審議會は、去る昭和四五年十一月五日の「初等・中等教育の改革に關する基本構想」（中間答申）のなかで、

「とくに初等・中等教育においては、教育の實質に大きな影響を與えるものは教育者である。これからの時代が教育に期待するところがきわめて重いにもかかわらず、すぐれた教員を確保することはますます困難となりつつあることを考慮し、高度の専門性を備えた教員が教職に自信と誇りをもつていきいきと活動できるようにするため、總合的かつ抜本的な施策を講ずる必要がある。」——第一、初等・中等教育の根本問題、二、これからの學校教育の課題③——（傍點筆者）

と答申している。

この答申の背後に、先出の政黨政策書をみるまでもなく、今日各方面から指摘されている教師のサラリーマン化傾向や、無氣力化現象のあることは否めない事實である。

有能な人材を得ようと思えば、初等中等教育にたずさわる教師の社會的地位の向上はもとよりのこと、經濟的な待遇の抜本的改善が何よりも望まれるところであるのに、皮肉にも「民間の給與水準との比較において、二五〇二九歳の教師で一割程度、幼稚園で三割程度低く、この格差は三五〇三九歳でさらに開き、五〇歳臺で若干接近する

もののむろん大企業には及ばない」(昭和四四年文部省報告「わが國の教育のあゆみと今後の課題」)暗い現實である。「大衆の子どもを教育するものはその教育程度が低くてもよい」という思想が、日本の社會では根強く温存されていて、これが教師の俸給を低位に格づけしてきたといわれている。

ここで、この暗い現實に、さらに拍車をかけるものとして教師の勤務時間外労働がある(この手當をめぐる文部省と日教組の確執は顕在化してきた)。これに關する筆者のこれまでの經驗ならびに調査によると、教師(小中學校共通)の時間外労働の順位は、① 教材研究、② 採點評價、③ 學級事務、④ 教材準備、⑤ 學校事務、⑥ 研究會・研修等であつて、その理由としては、① 校務の多いこと、② 授業時間數が多いこと、③ 會議・打ち合わせのため、④ 兒童・生徒の特別指導、⑤ 施設設備が不十分なこと、⑥ 校務負擔が不均等なことなどがあげられよう。

元來、教師の仕事にはここまででよしとする上限はない。しかし、「ゆとりのある時間の選擇」と「自主的な研修」が結びつく最低限の保障は與えられなければ、ひとりひとりの子どもを見つめた、質の高い學習指導や生活指導は期待し得ないということを關係者は認識する必要がある。教職の専門性も、これを支える條件の一つとしての「研修の保障」が積み上げられ、改善されていくなかで確立するものであると考へるのである。「教師の本來の仕事である教授活動の質や規則正しさが、教育組織からくる付加的な仕事によつてそこなわれてはならない」(ILO・ユネスコの「教員の地位に關する勧告第四一項」一九六六年一〇月)ということが、單なるリップ・サービスに終わることのないよう心したいものである。

教育の地域格差について注目しなければならないことの一つに過疎地の教育問題がある。前出の「初等・中等教育の改革に關する基本構想―中教審の中間答申」は、この問題にふれていない。へき地教育こそ重視されて、より

高質なものをめざしてのもくろみがなされるところに、教育行政の平等性、きめの細かさが高く評價されるというのに。

校数にして約七五〇〇、児童生徒数約六五〇〇〇といわれるへき地は教育上多くの問題をかかえている。

○ はかどらない學校統合、○ 中堅教師の不足、○ 教師と子どもの人間關係の希薄化、○ 學力水準の低位性、○ 児童生徒数の減少化、○ へき地教育振興法のもつ矛盾の擡頭、○ へき地教育對策豫算の決定的不足等々。ここに現代教育の「非情の谷間」がある。

子どもの問題に眼を轉じよう。今日、子どもたちは、安定した環境のなかで學習を進めているとはいいい切れない。心身の健全な發達を目ざしての、眞の意味での學校生活をエンジョイするという體制のなかにはおかれていないのが現實のようである。

學校教育のなかで「もつと自由時間があり、もつとカリキュラムに自由があり、カリキュラム以外の活動に變化があつて、生徒同士がもつと協調しあい、生徒の個性を伸ばして行くことを目的とした措置」(日本の教育政策に關するOECD—經濟協力開發機構—調査團報告書の要旨第一部より)が講ぜられるような教育行政の改善がなされなければならない。

教師との人間關係も問題視される。筆者の調査によると、「學習や生活の問題について教師に相談した」とこたえたのは、中學三年生三〇〇名のうちわずか一〇名(三・三%)にしか過ぎなかつた(東京都立某高校の調査—二三一名對象—では、「悩みがあつたときはだれに相談するか」との問いに對して「教師」二名、〇・八七%という結果がある)。「日教組の高校生政治活動に關する見解」昭、四五、六〇。子どもたちが、家族や教師を相談の對象にしない傾向はいまや一

般化しつつあるといえる。「とくに教師が信頼されていないことは生徒からの重大な批判をあびていることを意味している。マス・コミやその他を通じて、政治、社會問題に對する關心や疑問を生徒がいだくことは當然であり、教師はこれにこたえる責任があるといわなければならない。しかし教育の『政治的中立』の字句を意識して、教師がじゅうぶんに口を開こうとしないならば、そのことでさらに生徒との間のミゾは深まるだろう」（前出日教組見解）ことは明らかであつて、多くの問題點、反省的をふくんでいることもまた認めなければならない。

すでにみたように、教師の勞働量におけるオーバー・ワークの問題も無視できない。教師と子どものあいだに、好ましい人間關係、相互信頼感が通いあつているのでなければ、そこに効率的な教育作用は成立し得ないことを認識する要がある。

子どもは「自己の能力を開發してくれるのに適した良い教師」を選ぶ權利をもたず、宿命的な因果關係で教師の支配下におかれる（良い教師とのめぐりあひは子どもを幸福にする）。こうした關係や現實の社會體制からの影響は、父兄の、學校や教師に對するクレームとなつてあらわれたり、またわが子中心の教育觀しかもてなかつたり、進學のために家庭教師をつけたり、近隣社會における「見榮」もてつだつての塾通いをさせたりなどしている。いつたい子どもはだれのために學習し、また、學校は子どもにとつてなにかという問いをあらためて出さなければならぬ時點に、教育が立たされているようである。

子どもに關する病理は今日、多様性をおびている。參考までにここで、最近（昭和四五年一月上旬～二月中旬の約四〇日間）の朝日新聞紙上にあらわれた讀者の聲（抜すい）をみつめてみよう。

その一、個性尊重の教育を念願（昭・四五・一一・四、京都、女、公務員二三歳）「現在の日本における教育はピラミッド型の

もので、個性の開発より社會の現状にあつた人間を選抜するメカニズムとしての役割であり、人間の能力と適性を輕視する傾向がある。政府、中教審はコミュニケーションを盛んにして國民的な合意を築く必要がある。」

その二、「公害つ子」をふやさないで（一一・二一、大阪、女、主婦三五歳）「朝に夕になんともいえない、いやなおいが襲來し、ハナ・ノドを刺激することがしばしば、植木の葉もどす黒く變色しています。このような大氣の中で暮しているせいか、子どもたちもカゼをひいたといえは眞先にノドをやられます。二歳になる三男も月に一度は氣管支をぜいぜいやつて苦しみます。目にみえない大氣汚染が子どもたちのからだにじわじわと惡魔のつめ跡でも残してゆくような氣味惡さを感じます。どうか國家も企業も、公害に對して罪惡感をもつてください。公害つ子をこれ以上ふやさないためにも、今すぐ積極的に動き出してください。」

その三、テレビずれで失われる童心（一一・三〇、高知、男、高校教員三六歳）「失つた最大のものはといえは、純粹な童心であろう。實際ほとんどの子どもたちは、テレビずれして、夢も純粹さもなくしている。商業主義に毒され、大人向きの俗惡さにならされて、テレビにうつる異常な世界を、あたり前のこととして受取つている。さらに自ら考えることをしない。そういう影響が、潜在意識の奥底までも染めあげているかと思うと、恐ろしい限りである。」

その四、放任されてる子ども（一二・一八、岡山、男、教員六四歳）「毎朝、通勤するバスに幼稚園と小學校一、二年ぐらいの兄弟らしい子どもが乗る。……將來有名校へ進學さすためには小さい時からよい學校へ、という親の願ひからだと思われる。……歸りに乗場でいつしよになる時がある。この子たちはいつもすると人の間を抜けて前の方へ行く。私の側を通ると、必ずとめて『みんな並んでいるだらう。順番に乗りなさい。ぼうやはどこへ並んだらいいのかなあ』といつてやる。と不満そうにあとの方へ並ぶ。母親も學校での成績はたずねても、乗場でどうしているかをたずねたり、乗りおりのエチケットに關心を示すことはないのであらうか。こうして野放しに育つた子どもは、社會の秩序や他人の存在を無視するようになる。大學へ行つて紛争が起れば、何の抵抗も感じないで暴力に加わるだらう。親へのあたかひ心づかいに欠けていることを、親自身が思ひ知らされることもある。教育に關心をもつていると思つている親が、案外だじきな面で子どもを放任しているのではあるまいか。」

その一は、個性尊重をうつたえた現教育體制への批判、その二は、發見してからではすでに手おくれといわれて

いる程の、公害に對する積極的な施策の要望、その三は、純な童心をテレビがむしばんでいることへの警句、その四は、エリートコースを歩む子どもが放任されている生活の斷面を素材としての、世の親に對する警鐘として、それぞれ注目したい。

問題は異質なものでありながら、そのいずれをとつてみても、早急に改善なり解決をせまられている問題でありながら、たんに學校教育だけではどうにもならない要素を含んでいるという共通性をもっている。

子どもの問題を體系的、組織的にまとめたものとして「子ども白書」（日本子どもを守る會・會長羽仁説子）がある。同書一九七〇年版は、戦後二五年を回顧してさまざまな問題を取りあげその實相を世の母親をはじめ識者にうつたえている。白書は一、子どもは人間らしく生きてきたか、二、子どもの生活二五年、三、子どもを守る運動の課題と展望二五年、の三部からなり、交通事故をはじめとするさまざまな公害、地域開發などにかかわる環境破壊と子ども、戦後の乳幼児の榮養失調の問題、子どもの遊びの變遷から狹隘化していく遊び場の問題、保育所づくり・幼年教育・教育費負擔輕減などの運動、革新自治體の兒童行政の紹介等、問題を多角的にとらえて收録してある。以上、今日の教育にみられる問題點を、多くの事例をあげながらみてきたわけであるが、究極的にいうならばその多くは、「今日の教育行政の貧困」が招來したものとして集約できるように思う。

教師活動の本來的なあり方に對する考察、子ども自身のひ弱さと、かれらにかかわる福祉の「きめのあらさ」のなかから、かれらをどう脱皮させることがよいのかといった考察は、一つの課題として把握しなくてはならない重要な意味をもっている。それは同時に教育福祉や福祉教育への、より確かなアプローチにもなるというものである。

二、福祉教育の展開

福祉教育といつても、これにふさわしい特定のカリキュラムのもとに指導を展開するものでないことは先述のとおりである。この教育が意圖するところのものは、すべての教育活動をとおして行なわれるところに本質的な意義があるわけだが、教科指導はそれ自體、知的理解の教育とあわせて、人間的の育成をはかるという、個性的で重要な役割をになつてゐるといえる（これまでの教科指導は、ややもすると知的理解の面にかたよりすぎていた）。

教科のなかでもとくに社會科は福祉教育と深い關連をもつてゐることは明らかであらう。この點じゆうぶん意を用いて指導することが望ましい。

また、この教育はすでに述べた福祉教育の概念にてらして、子どものもつ福祉意識をより高め（低次なものからより高次なものへ）、その意識を日々の學習や生活のなかに生かそうとする人間の形成を目ざすものであることも十分に把握しておきたいところである。

1、教科課程における福祉教育（社會科を中心として）

（一）學習内容について

福祉教育を、それもきわめて廣義的な立場に立つてながめてみると、福祉教育即社會科教育といつても過言ではない。しかし、問題を福祉教育のミクロ的視點からとらえるならば、學習内容の系統なり、整理されたものが福祉教育の對象としてあげられるであらう。

そういった立場からまとめたものが次表である。（指導要領の目標、内容は要約したものである。小學校の單元例、中學校の内容は文部省が示したもの。表中の番號、記號は文部省指導要領のそれを示す。小學校は昭和四六年度より、また中學校は昭和四七年度より施行實施）

第一表 社會科における福祉的内容の系統

小学校

學年	指導要領の目標	指導要領の内容	單元例
一	(1) 集團生活への積極參加の態度	(1) 學校生活に關する内容 ウ、保健行事 (3) 近隣社會での生活に關する内容 ウ、公共施設	・ みんなの健康のために ・ 近所のみんなで使うもの
二	(1) 生産・分配をはじめとする各機能にはたらく人々によつて自己の生活が成り立つてゐることの理解	(4) 交通機關に關する内容 ア、交通機關ではたらく人々（乗客の安全なゆ送） (5) 家庭や社會の安全な生活 エ、安全のための相互協力の必要	・ のりものではたらく人たち ・ けいさつかんとしようぼうしよの人たち
三	(1) 「市町村」の一員としての意識	(3) 住民全體の福祉 ア、環境衛生の改善 イ、災害對策 ウ、住民全體の健康、安全を守る計畫 (4) 地方自治體のはたらき ア、公共施設と住民との關係 イ、税金と、住民の生活改善	・ けんこうで安全なくらし ・ わたしたちの生活と市（町、村）役所のはたらき
四	(2) 「地域社會の一員」として廣い視野からの發展を考察する態度	(1) 自分の市（町、村）と他地域とのつながり	・ 縣廳のある都市

義務教育課程における福祉教育

	<p>五</p> <p>(2) 國土に對する愛情、産業發達と社會生活についての考察</p>	<p>六</p> <p>(1) 國の政治機能、世界平和への人々の願いの理解</p>
<p>ウ、縣庁所在地と縣内各市町村とのつながり</p> <p>(3) 縣内の産業と人々のくらし</p> <p>ウ、離島の人々のくらし、土地開發のようす</p> <p>(4) 地域の開發</p> <p>ア、身近な地域の開發</p> <p>イ、國內の地域開發</p>	<p>(5) 産業の發展を國民全體の福祉に役立てること</p> <p>ア、産業公害による生活環境の悪化、自然保護の重要性</p> <p>イ、機械化が進む中での人間生活のあり方</p>	<p>(1) 國の政治のはたらき</p> <p>。國民全體の安全で幸福な生活の確保</p> <p>。國民生活の向上、發展をはかる</p> <p>ア、國の政治のはたらきの具體的表われ</p> <p>イ、民主主義に基づく代議政治の意味</p> <p>ウ、憲法の特徴、國民の權利・義務</p>
<p>・ いろいろな土地のくらし</p> <p>・ 地域の開發</p>	<p>・ 産業の發展と國民生活</p>	<p>・ 國の政治とそのはたらき</p>

	<p>(3) 世界の學習</p> <ul style="list-style-type: none"> 。各氣候的條件のもとで特色ある生活を營んでいる人々の様子 。國家相互間の密接な關係 <p>ア、わが國と關係の深い國々の位置</p> <p>エ、平和への願いを實現するため の世界的組織、國連</p>	<p>・世界の自然と人々の生活</p> <p>・世界の結びつき</p>

（小學校教科書はすでに檢定合格、地教委の採擇もすんでいる。しかし、昭和四五年一二月のいわゆる公害國會において教科書問題が指摘され、たとえば、ある教科書に「『公害はふせがなければならないが、工場がつぶれてはこまる』というようなことを考えると、そのとりしまりをじゆうぶんに行なうことがなかなかできません」とある記述は、「經濟優先」であるとして、文部省當局による教科書再點檢が行なわれることになった。たとえば豫定されていた教師用指導書には「産業公害の問題を扱うといつても、企業を惡者として糾弾させることが目的ではないし、開発と自然美や文化財の保護のどちらが優先すべきかという單純な結論を出させるのが目的でもない」と指示しているのを指導要領ともども修正して、昭和四六年の四月から『自然のめぐみ』を重視する教育ができるよう學校現場に指示することになった。）

中学校

分野	指導要領の目標	内容	容
地理的分野	<p>(1) わが國土に對する廣い視野に立つた認識、國土の合理的利用の理解、國の發展に努力しようとする態度</p> <p>(2) 各地域やそこに住む人々の生活理解</p>	<p>(1) 身近な地域</p> <p>イ、地域の特色と變化</p> <p>(2) 日本とその諸地域</p> <p>カ、人口と居住</p>	

	<p>(3) 國際社會における日本の役割、國家及び世界の一員としての自覺</p> <p>(4) 自然の開発と保全の理解</p>	<p>(3) 世界とその諸地域 ウ、位置と歴史的考察</p> <p>(4) 世界の中の日本 イ、國土の利用</p>
<p>歴史的分野</p>	<p>(1) わが國の歴史的特色、現在・未來に生きる日本人としての自覺</p> <p>(2) これまでの歴史が今日の社會生活に及ぼしている影響の考察</p> <p>(3) 先人の業績、文化遺産の理解・愛護尊重の態度</p> <p>(4) 歴史上のわが國の位置、國際協調の精神</p>	<p>(1) 文明のおこり イ、インド・中國の古代文明</p> <p>(2) 古代日本の形成とアジア ア、日本の國土と民族 イ、繩文文化・彌生文化 エ、歸化人の役割</p> <p>(3) 古代日本の進展とアジア イ、聖德太子と飛鳥文化</p> <p>(6) 武家政治の推移 エ、農村と都市</p> <p>(8) 天下統一の歩み ア、ヨーロッパ人の來航</p> <p>(11) 幕藩體制の動搖 ア、農村の動搖と寛政の改革 イ、新しい學問と化政文化 ウ、天保の改革と諸藩の改革</p> <p>(12) ヨーロッパ世界の發展 ア、近代民主政治の成立 イ、産業革命と民主政治の發達</p> <p>(14) 明治維新</p>

	<p>公民的分野</p>
<p>(1) 國民主權をになう公民としての基礎的教養</p> <p>(2) 社會や國家の發展と個人の幸福、役割理解、社會・國家の發展につくそうとする態度</p> <p>(3) 時代の進歩發展とともにおきる社會問題に對する改善の態度</p> <p>(4) 世界平和、人類の福祉に貢獻する態度</p>	
<p>イ、諸制度の改革</p> <p>(15) 立憲政治の成立</p> <p>ア、藩閥政治と自由民權運動</p> <p>ウ、議會政治の發展</p> <p>(16) 近代日本の發展</p> <p>イ、近代産業の發展と社會の變動</p> <p>(17) 兩大戰間の世界と日本</p> <p>イ、政黨政治の成立と流動する社會</p> <p>オ、資本主義經濟の變動と日本</p> <p>キ、第二次世界大戰と日本</p> <p>(18) 新しい日本と世界</p>	<p>(1) 家族生活</p> <p>ウ、家族生活の課題</p> <p>(2) 社會生活</p> <p>イ、地域社會の生活</p> <p>ウ、地方自治と住民</p> <p>(3) 經濟生活</p> <p>ウ、財政のはたらき</p> <p>エ、日本經濟の現狀と課題</p> <p>(4) 國民生活と政治</p> <p>ア、日本國憲法の基本的原則</p> <p>イ、人權の尊重と法の支配</p> <p>オ、國際政治と平和</p>

このように福祉あるいはこれに關連する内容を系統的にまとめるとともに、廣い視野に立つてその分析なり吟味をすることがたいせつである。たとえば、これまでの小學校學習指導要領（昭和三年度版）では、五年生の内容に「福祉」の語句が用いられていたが、今回の改訂では三年生で「住民全體の福祉」、五年生で「國民全體の福祉」、さらに中學校へ移つて、その公民的分野で「人類の福祉」へと發展的な表現で用いられている。

また、公害問題が今回新たに五年生で「産業による公害」となつて出てきたことも注目されてよい。時代の變容とみるべきであらう。

さて、内容の吟味にあつては、教師の社會科學的な見方・考え方、社會福祉に對する普遍的な思想・見識が必要とされる。それは學習問題に何を、どうとりあげるかということに歸着する。たとえば、中學校地理的分野の(2)日本とその諸地域、カ、人口と居住では、當然、人口の過密・過疎が問題とされ、この現象が今日の社會變動のなかでどのような病理を生んでいるかといったアプローチの方法が考えられるであらう。

また、同じく内容の(3)、世界とその諸地域、ウ、位置と歴史的考察で福祉國家スウェーデン（イギリスを福祉國家的見地からみる場合も同様である）をとりあげるかどうかは、教師の總合的なインサイトにかかわつてくることであるといえる。

いつぼう、歴史的分野においては、指導要領にも述べてあるように内容の(6) 武家政治の推移 エ、農村と都市では、都市における町衆の自治活動、内容(6) 近代日本の發展 イ、近代産業の發展と社會の變動 では、都市・農村にみられた社會問題等に指導の力點がおかれることになるであらう。

ここで、教科書について若干ふれておきたい。

基本的に、教科書は資料であるとする立場から「教科書を教える」のではなくて、「教科書で考える」ことをねらいとしているが、この、教科書の新舊を比較して、記述された内容がどのように変わつてきているかを把握することもたいせつである。

たとえば昭和三三年度〇社小學社會六年下はスウェーデンについて、

● スウェーデンは森林の多い國です。木材やパルプや紙を輸出しています。國民の多くは健康保險にはいり、國でたてた病院に安い費用で入院できるような、社會福祉施設がよくととのつています。（「日光浴をする人たち」の写真掲載）

と記述してあるのに對して、昭和四一年度同書は、

● スウェーデンは、二度の世界大戰に中立をまもることができました。學問や教育がさかんで、社會福祉の施設もよくととのつています。國民のほとんどが健康保險にはいつており、國立の病院に安い費用で入院できるようになつています。森林が多いので木材やパルプを輸出しています。水力發電を利用して、機械工業も發達しています。

學問の研究や平和のための仕事につくした人びとにおくられるノーベル賞は、この國ではじめられました。首都ストックホルムでは、毎年、その授與式がおこなわれます。（「ストックホルムの市街」の寫眞掲載）

と述べ、巻末に社會福祉の施設について、*身よりのない老人やみなし子、生活に困っている人、失業者など、不幸な人びとを救うための施設をいいます。養老院・無料診療所・無料宿泊所・授産所などがあります。と、解説を付している。

ここで、新舊兩者の内容を比較検討してみると、その教科書の記述のうえでのウェイトのおき方が明らかであつて内容の吟味に有用である。

内容の吟味とならんで重要なことは、なにを教えるのか（學習内容）ということと、どのようにして教えるのか（學習方法）ということにみられる教師の姿勢であろう（これは社會科に限られたことではなく、すべての教科についていえる）

ることである)。知つてゐることは何でも教えたがる(子どもの知的發達を無視して)のが教師の悪い癖である。知的要素に關することがらのようにここははつきりと教えるところ、また、ここは子どもたちの自由な思考活動に期待して、その結果をさらに客觀的なものに高めるために資料を提示するところというように、きめの細かい指導のプロセスを構築することである。そのためには、學級のひとりひとりの子どもの存在を尊重し、個々の子どもがどんな意識をもち、どのようなことを學びとりたいのかを教師は知らなくてはならない。そのような實態を把握したうえで(また、つねに把握しながら)、子どもの主體的参加のもとに構成された學習計畫を展開していくことである。つまり、學習内容・學級集團・子どもが有機的につながりあい、個々の子どもに學習参加(自己の位置と役割)の意識をもたせることである。この意識は喜びに轉移する。このことは、人間性を育てるうえできわめて重要な働きをもつものであつて、ここに福祉教育の一分野があるといいたい。安易に、教科書にそつて教えればよいといった、平板的な教師の姿勢では子どもは育たないのである。

(二) 學習活動について

教師の手だてによつて子どもの活動(學習参加)の密度は濃淡どのようにでもなるものである。ここである學習活動は、意欲的な教師によつてつちかわれた學級集團の、「學習は自分たちのもの」という自主的な意識が働く活動を意味する。

問題を出しあつて學習計畫をたて、共同で調査研究し、問題別に小集團協議し、自由討議など學級集團成員が相互に交流しあうという、一連の問題解決學習過程を経るこの活動では、教師と子ども、子ども相互の人間關係がたいせつにされる。

このように、學習に對するモラルを高めることが重要な教育目標の一つになつてゐるのである。

ひとりの子どもの問題は學級全員にひろがり、學習で得た價值はひとりひとりの子どもに還元される。たとえば、集團協議のあとで「Aさんがよくに教えてくれるとは思わなかつた」といつたB夫の述懐は、まさに人間が人間を知るといふ教育作用にほかならない。「學習過程の社會化」(廣島大學教育學部末吉悌次教授)の片りんがここに實在する。「あの人がいないとこまる」、「自分はこの學級のなかでかけがえのない存在」としてお互いが意識され、意識するといふ「ひとりひとりが生きて働く」學級集團、このなかにこそ福祉教育の芽が育つ豊かな土壤が形成されていくように思ふのである。

このささやかな人間理解、そしてその積み上げをあたたく見守り、育てあげられる教師でありたい。「半教半學」を説いた福澤諭吉の思想に學ぶことのできる教師でありたいものである。

つぎに、文部省が學習指導要領の總則で示した配慮事項の抜すいをあげて參考としたい。

小學校

- (1) 兒童(生徒)の興味や關心を重んじ、自主的、自發的な學習をするように指導すること(小中共通)。
- (2) 教師と兒童および兒童相互の人間關係を深めるとともに、日常生活の基本的行動様式の指導の徹底を圖ること。
- (5) 指導の成果を絶えず評價し、指導の改善に努めること(小中共通)。
- (6) 學業不振の兒童については、特別の配慮のもとに指導を行なうこと。
- (7) 心身に障害のある兒童(生徒)については、兒童(生徒)の實態に即した適切な指導を行なうこと(小中共通)。

中學校

- (3) 教師と生徒および生徒相互の好ましい人間關係を育て、生徒指導の充實を圖ること。

2 社會的徳性を育てる福祉教育

義務教育課程における福祉教育

社會的徳性は終局において實踐化にまで高められなければならない。感性的認識にとどまつて、單なる知識・感情のリミットの範疇を越えないのなら意味をなさない。「不幸な人をいたわろう」とする徳性も、行爲にまで發揚されなければ、つまり、からだをとおして現實的に行なわれるのでなければ、社會的徳性は高められたとはいえないのである。この社會的徳性の啓培は、もとより學校だけが負うべき性質のものではない。家庭においても、もつとふさわしい方法でしつけ教育が行なわれなければならないし、社會もまた、ひとりの子どもを「社會の子ども」と考えて、ある時には親しく、またある時にはきびしくはぐくむ連帶意識をもたなければならない。

學校教育が受けもつ社會的徳性の啓培はどのような形でなされることがもつとも望ましいのか、それはまた福祉教育とどうかかわるのであるか、これらの問題については別に稿をあらためたい。

スクール・ソーシャル・アクション

子どもたちの學習参加への意識が強いと、時として、そこに一つの能動的な行動意欲が湧く。かれらにもつとも適した手だてが講じられる。それが社會に向けられたとき、その發端から結果までの一連の行爲をスクール・ソーシャル・アクションとよびたい。これはまさに福祉教育の實踐分野であつて、なにか代償を求めようとする契機をもたないところに、また作爲的に構成されたものでないところにこの活動の特質、教育的意味がある。

ここにあげた事例（昭和三年二月一六日朝日新聞記事参照）は、筆者のささやかな體驗である。その發意の主體が子どもであるだけにこの種アクションの經驗は貴重であつたように思う。

最近、各地でおこっている産業公害をはじめとする諸問題は、その多くが社會福祉の對象に關連するものである。

童心こめた作文 危急の町政救う

融資は引受けた

水禍の 井手町 銀行財務部も感動

【京都發】 去る二十八年八月百八人死亡、百五十戸流失、百戸半壊、損害約二十五億という大水害で財政的に行詰つてゐる京都府綴喜郡井手町の町政の危機が廣島の學童のまごころで救われた。

話は昨年十二月二日付の朝日新聞に掲載された「どたん場の自治體」を、廣島縣安藝郡畑賀村、畑賀小學校（重住英雄校長）で、六年生社會科「トピック單元」として教材に取上げたことに始まる。

同校六年生擔任の村上尚三郎先生がいまだに苦しんでゐる井手町のありさまを記事によつて説明し、生活と政治について授業した。その時間の終りに、學童の山崎絃一君（一一）ほか二十六人が持合わせのお小遣い合計三百圓と、クラス全員の寫眞に「井手町の再建を祈り、災害が二度と起らぬよう励ましましょう」などの作文二十七通を

送つて來た。そのころ井手町では近畿財務局京都財務部への短期融資四百萬圓の返済期を一月末に控えてやりくりがつかず、役場閉鎖の危機に迫つてゐた。新田町長は後任難を考え、辭職することでもできないところだった。

町長の感激はこのうえもなかった。だがお金の返済期は一日々々と迫り、町長は一月下旬「どうせダメだらう」と思いながら奈良市の南部銀行を訪れ、融資を頼んだが、やはりダメだった。一たん歸

途についたが引返し、持つていた廣島の學童の作文二十七枚とよれの三百圓を出し、もう一度頼んでみた。銀行の人たちはこの作文を読み終つたとたん「廣島の學童のまごころを生かさう」といい出し、三カ月の短期で一月末二百萬圓、二月中旬百萬圓の融資をあっさり承知してくれた。町長はその金をすぐ財務部へ返してわけを話したら、財務部も「うちもまごころにこたえ、三カ月先に南部銀行へ返す金を貸すことを約束しましょう」といつてくれた。こうして井手町の「役場閉鎖」の危機は、ひとまず乗り越えられた。

新田町長は「この作文集こそ町の寶です。また三百圓のお金で何か記念品を買い、廣島のまごころ」とでも名づけて永く保存します。近く南部銀行から残り百萬圓も受取ることになつていますが、作文をくりかえし讀んで、學童たちの心を思うと、泣けて仕方がない」と眼をうるませていた。

ここで二つの事例（昭和四五年九月一〇日朝日新聞夕刊記事・同年九月二三日同紙参照）に注目しよう。これは、いずれもソーシアル・アクションとしての結實を直接的にみないにしても、それへの一プロセスを歩みつつあるという点において高く評價されてよい。

① 昭和四五年（一九七〇年）九月一〇日 木曜日 夕刊

“死の川”の汚染測定 大人顔まけの定量分析

【姫路】播磨臨海工業地帯の中にある姫路市立灘中學校（大川金次校長、生徒九百九十八人）で、二年前から生徒たちが「死の川を生きかえらせ、大氣汚染を食止めたい」と、大學生顔負けの汚濁物の定量分析をしたり、大氣汚染を観測、公害反対住民運動の中心になろうとしている。

一昨年、三年生五人が、校下を流れる八家川を見て「このくさい川、どうなってるんやろ。ばくらで調べてみよう」と、さっそく汚水の定性分析をしたり、紙で汚水をろ過して、よごれ具合を見たり、川の寫眞などをとって調査をまとめ、校内に展示した。さらに、地元の八木青年團員が「中學生がええもんやつてるぞ」と生徒から資料を借りて、同市八木小學校で公開した。

生徒の熱意にうたれた同校育友會は、今春、中學としては珍しい定量分析用の電氣爐や化學天びん、顯微鏡カメラなどを約十五萬円で買った。さっそくこの機械を使って同川の水質の定量分析をしたのは、同校三年岡本裕信、大塚忠道兩君（一五）ら五人。この四月から同市公書部や同中央保健所で分析方法をみっちり勉強。夏休み中に同川の三カ所で採取した水を分析し、硫酸イオンは最高七六〇ppm、浮遊物質同四四〇ppmを検出。このほか調べたPH値は八・八でアルカリ性が強く、透視度十四ミリというひどいところもあった。

このほか別のグループは、同川の汚水を入れた水そうにフナを放し、生存時間を測定。皮革汚水排水口付近では七分、この水に酸素を注入しても四十分しか生きられないことも突きとめた。また別のグループは微生物を調べ、同川にゾウリムシなどが二、三種しかいないこともはっきりさせた。

この研究がもとになり、地元でことし六月ごろから「死の川」を生きかえらす運動が高まった。地元の要望で兵庫縣もようやく重い腰を上げ、さる七月同川のヘドロのしゅんせつにかかった。

大氣汚染についても同校三年、白井重愛（ふみえ）さん（一五）ら五人が二酸化鉛法で硫酸酸化物を調査。同校三階の屋上に装置をし、六月は測定を誤ったが、五月は一日當り一・一六四ミリグラム、七月は〇・九〇六ミリグラムという結果が出た。これらの調査結果は、十月同市立科學館に展示、市民に公害の實情を訴える。

② 昭和四五年（一九七〇年）九月二三日 水曜日

小さな目も公害に怒り

富士市の小中學生

公害の町、静岡縣富士市。注目されていた田子の浦港のヘドロの外洋投棄はいつたん延期された。しかし根本的な解決とはならず、紙、パルプを中心とした大小約三百の工場による公害は、ヘドロのほかに、大氣汚染、騒音、臭、騒音とたくさんある。こうした環境のなかで子どもたちは公害をどう受けとめているのだろうか。作文や夏休みの宿題に現れた子どもの見る公害とは――製紙工場に囲まれている同市今泉小學校の生徒は、作文の中で公害の現状を次のように訴えている。

「大きい工場と、立ちならぶえんの中の、わたしたちの學校がある。校庭で體操の時間など、ばいえんがふることさえある。こんなおせんされた空氣をすつて、からだはだいじようぶなのか」（六年生）

「學校で授業をやつているときなどは、とてもくさくて、まどがわにすわつている人が、いそいでまどをしめます」（四年生）
被害は、地下水使用のプールにも及んでいる。

「今泉小學校のプールはよくできてゐるが、水がこまる。いろいろな工場が、いどをふかくほりすぎたので、水と鹽水とがまじつた上に、その工場が出すおすいが流れこんできて、すつかりきたなくなつてゐる。先生はこれぐらいならだいじようぶだといつてゐるが、やつぱりきたなくて、安心して泳げない」（五年生）

學校だけではない。住んでいる家にも被害がある。五年生の一人は「富士市の問題點」と題して次のように書いてゐる。

「私の家の前もせい紙會社で、晝まはそうでもないけど、夜、うつかりせんたく物を出しておくと、ばいえんがひどくて、まつ黒になり、ひどい時は、あながあいてしまう。また、あらいなおしても、黄色くなつておちない。夜も、ひとばん中びりびりというような音がして、ドアがゆれてゐる」――。

「また『よれている川』というやはり五年生の作文では――

「わたしは、いつも川の水を見る。この前は、油でよれていた。きのうは、赤色の水が流れていた。わたしは、見るだけでいやになつてしまふ。川はお（汚）水を流すために、あるんじゃないのに、なぜ川におすいを流すんだらう。わたしは、川におすいを流した人をみつけたら、けんかをしたい氣もちです」と、子どもなりに公害企業に怒りをぶつけている。

中學生になると、夏休みの理科や社會科の宿題で、公害問題を取り上げた生徒も多い。たとえば元吉原中學校の二年生四人は、共同で水質の調査をやつた。水道の水をはじめ、池の水、小川の水、田子の浦港の水など七種類の水を集め、先生に聞いたり、圖書館の本を使つたりして、試験法を研究。色やにおいのほか、薬品を使つて七種の水のなかに含まれる有機物の量も測定した。その結果、田子の浦港の水が一番ひどいことを確認した。また、七種の水にそれぞれメダカを入れ、十分後、五十分後、翌日、翌々日と觀察した。「思つていた通り、港と工場排水には魚がすめないことがわかつたが、それも十分たらずで死ぬとは恐ろしく思えた。ニュースでこのよれることが願がれ、今いろいろ対策が考えられているが、もつと早くきれいな水にしてほしい」というのが四人の結論だ。

「田子の浦港から十二キロほど離れた富士宮一中の一年生は、田子の浦港のルポをやつた。新聞の切抜きを集め、現場のカラー寫眞をとり、漁民の聲や市場のおばさんの聲、他縣から來た見學者の聲も集めた、そしてこのレポーターは「田子の浦港へ行つてほんとうのヘドロというものを見たが、これでは漁民がおこるのもむりはないと思う。まるで海面全體が雪のようで、これを長く見ていると頭が痛くなる」と感想を記している。

姫路市立灘中學校の研究グループによる河川の汚染度調査研究活動は、その自主的な動機・着想といい、その繼續的な、發展的な活動力といい、また問題解決のプロセスにおける諸成果など、みるべき多くの教育的意味が存在する。

富士市の小・中學生の場合、特に、小學生において、ここにあげられた公害問題に對する「感性的認識」をそのままのかたちであたためておかないで、これをさらに「科學的認識」にまで深めるための指導がなされてこそ、「なまなましい現實の問題ととりくんだ學習の價值」を子どもたちが學んだといえるのである。この體認は、性急

にアクションに結びつかないかもしれない。しかし、その成果は、やがて、この「社會のひずみ」解消に、さらには、「明日の豊かな社會」を築きあげるために結集することのできる新鮮なモーメントになるであろうことを信じてたい。

ここにこそ、教育者の、教育機能の、つぎの世代にかける大いなる期待が存在するといふものである。

